

Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática



JAUME GUBIANAS

La investigación sobre el conocimiento que unos alumnos de cuarto de ESO tienen sobre el verbo revela un discurso desordenado, discontinuo y poco sistematizado. Frente a ello, el diálogo profesor-alumno y entre iguales tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje gramatical, pues encauza la actividad, ayuda a formular hipótesis y sugiere alternativas coherentes y claras.

CARME DURÁN

Profesora de Secundaria y profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: cduran4@xtec.cat; carme.duran@uab.cat

El aprendizaje de la gramática es fruto de un proceso largo y complejo que suele ocupar muchas de las horas de las clases de Lengua a lo largo de la educación obligatoria y no siempre con resultados satisfactorios. A la complejidad intrínseca al objeto de estudio se unen, por un lado, la dificultad que tienen

Figura 1

Conocimientos declarativos sobre el verbo

2. Vamos a hacer un breve repaso sobre el verbo. Para ello primero es necesario que expliques todo lo que sepas sobre esta categoría gramatical como si se lo explicarás a un compañero de clase. Puedes poner ejemplos si quieres.

El verbo es una palabra que expresa una acción y se puede

conjugar com o :

Tu compras
Yo compro
ellos compran
el compra . . .

y lo encuentras ^{detrás} ~~detrás~~ de un adjetivo como

e) compra rosas rojas
 v Adj

Durán, Carme (2008): *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària* (en línea).

los estudiantes de ver la lengua como objeto que se puede observar y analizar, y por otro, la poca renovación metodológica en la enseñanza de la gramática y la escasa investigación en el aula sobre cómo se enseña y cómo se aprende a reflexionar sobre la lengua (cfr. Camps *et al.*, 2005).

En este artículo partimos de la hipótesis de que es necesario un cambio metodológico, de que ya no es posible concebir la enseñanza y el aprendizaje de la gramática como un mero proceso de transmisión de información, y de que la construcción activa del conocimiento exige un diálogo con los demás y con uno mismo. Hablamos para comunicarnos, pero también hablamos para aprender, por lo que es necesario incorporar el diálogo en el aula como herramienta de aprendizaje.

La reflexión sobre la lengua

La enseñanza de la gramática se ha enfocado a menudo como el estudio de unos contenidos gramaticales cerrados, inamovibles, incuestionables en el aula. Los postulados socioculturales, en cambio, señalan que el conocimiento no es algo que se dé en un terreno abstracto al margen de los sujetos, sino un estado del entendimiento al que se llega a través de la actividad mental constructiva de los estudiantes, de una reflexión consciente que emerge a través de la interacción con los demás. Es en esta línea que entendemos el estudio de la gramática; un aprendizaje basado en la reflexión sobre la lengua, que permita desarrollar la competencia metalingüística y conduzca a los alumnos

a un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico (Zayas, 2004; Milian y Camps, 2006).

Algunos autores proponen el concepto de *actividad metalingüística* como base para la enseñanza de la gramática (Camps, 2000; Milian y Camps, 2006), actividad que se pone en marcha cuando se produce un reto cognitivo por el que el alumno tiene que resolver una situación o dar respuesta a alguna pregunta y para ello debe poner sobre la mesa sus conocimientos lingüísticos y metalingüísticos. Como señala Camps, esta actividad puede aparecer de manera implícita (en forma de regulación de un texto oral o escrito, por ejemplo) o de manera explícita a través de la ayuda del lenguaje común o del metalinguaje.

Desde esta perspectiva, el diálogo desempeña un papel fundamental. Cuando hablamos con los demás se produce "el ajuste de la perspectiva necesaria para ver de la misma forma que la otra persona, por lo que el discurso constituye una ocasión y un medio poderoso de aprendizaje" (Wells, 2003); permite contrastar, poner en duda, formular hipótesis, etc. Se trata de un lenguaje que no sólo muestra lo que ya se sabe, sino que explora, lleno de idas y venidas, de silencios y de reformulaciones, poco ordenado aparentemente, pero necesario para reorganizar el conocimiento. Un lenguaje que se ayuda de la terminología específica y de los rasgos esenciales del discurso propio de la disciplina para ir construyendo saberes nuevos.

Pero veamos de qué tipo de discurso se han apropiado los alumnos y alumnas para hablar de la lengua. En este ejemplo (véase Figura 1), procedente de una investigación sobre la re-

presentación de los alumnos de Secundaria sobre el verbo (Durán, 2008), vemos una muestra de lo poco elaborado, lo fragmentado y esquemático que es el discurso que tienen alumnos de cuarto de la ESO en relación con algunos aspectos de la gramática.

Se pedía a los estudiantes que escribieran todo lo que sabían sobre el verbo con el objetivo de hacer emerger el saber declarativo sobre esta categoría. Sus respuestas muestran un discurso desordenado, discontinuo, en el que no se argumenta, no se justifica nada, no se elaboran hipótesis, ni se contrasta la teoría con los ejemplos propuestos. En general, los alumnos hacen una definición de la categoría a través de la acumulación de aspectos diferentes, pero en las respuestas no aparece ningún intento de sistematización, ni una definición elaborada. En la disposición de la información en la hoja detectamos una familiarización con ciertas metodologías de aula, como el análisis sintáctico. Pero, en cambio, no parece que el alumnado haya construido un conocimiento declarativo coherente que lo ayude a conceptualizar la categoría gramatical.

Creemos que se trata de una manera de generar el discurso gramatical que tiene mucho que ver con cómo se enseña y cómo se aprende la gramática en las aulas: una enseñanza todavía basada en la transmisión de conocimientos por parte del docente y en el recurso a unas metodologías. Un ejemplo de ello es el análisis arbóreo, que acaba siendo muchas veces un fin en sí mismo, de manera que los alumnos –en el mejor de los casos– saben etiquetar las palabras según su categoría o su función,

pero no han sido capaces de construir un discurso coherente sobre la lengua.

El diálogo en el aula

El diálogo entre iguales o con el profesor “sirve para encauzar la actividad, para fomentar observaciones más precisas sobre aspectos específicos, para formular hipótesis y sugerir alternativas que hay que demostrar, para pasar de un primer nivel de exploración y descripción a niveles ulteriores de explicación” (Pontecorvo, 2007); es decir, permite que el alumno consiga una organización conceptual coherente y progresivamente ordenada de los contenidos gramaticales.

Estudios recientes (Fontich, 2006; Durán, 2008; Rodríguez Gonzalo, 2009) muestran que es en la interacción cuando los estudiantes se ponen en situación de observar la lengua como objeto de aprendizaje. Rodríguez Gonzalo señala que la revisión entre iguales de un texto provoca “un cambio de perspectiva necesario”, por el que el estudiante que revisa abandona la perspectiva de enunciador y se sitúa en la de observador externo. La revisión gramatical sitúa al alumno en una posición de extrañamiento en relación con su texto y lo obliga a desautomatizar determinados usos (Rodríguez Gonzalo, 2009).

Las interacciones en el aula –en parejas, en grupos pequeños o con el profesor– facilitan el proceso de apropiación de los contenidos a través de la función reguladora de la lengua pri-



JAUME GUBIANAS

vada (cfr. Vigotsky, Lantolf), entendida ésta como una verbalización de la lengua interior. Vigotsky destaca que la lengua permite regular los intercambios sociales pero también ayuda a controlar la propia conducta y resolver problemas o, como mínimo, a enfrentarse a tareas de alta dificultad cognitiva. El conocimiento no es sólo una posesión mental individual, sino que se puede compartir, y permite resolver problemas a través del esfuerzo mental conjunto. Es decir, el lenguaje es visto como una forma social de pensamiento, como un medio que permite pensar y aprender conjuntamente. Mercer habla de la “construcción guiada del conocimiento” como el proceso a través del cual una persona ayuda a otra a desarrollar sus comprensiones. Es decir, hablar con otros hace emerger la lengua privada y ésta permite construir el conocimiento.

Veamos un ejemplo de cómo una alumna utiliza el lenguaje para evaluar posibilidades a medida que se le presentan y avanzar hipótesis que le permitan entender el objeto de estudio,

y cómo la interacción, en este caso con la profesora, se revela como un instrumento de evaluación formativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El ejemplo procede de la misma investigación que hemos mencionado más arriba (Durán, 2008). La alumna ha escrito en una actividad previa una definición del verbo: “clase de palabra que se caracteriza por ser una acción que realiza alguien”; en seguida se pone en duda esta definición a partir de ejemplos concretos en los que aparecen verbos que no indican acción (véase Figura 2).

La profesora pone a la alumna en situación de contrastar su definición con ejemplos del texto que la contradicen. Pero la representación que se ha hecho sobre el verbo como palabra que indica acción está fuertemente arraigada y le cuesta desprenderse de ella. En su discurso muestra una mezcla de saberes escolares (“yo pensaba en *saltar, cantar*, en los típicos esos que te ponen”) y saberes intuitivos (“es que es un verbo, no sé cómo”) que no le permiten llegar a una solución satisfactoria.

Figura 2

Secuencia 1: el verbo como palabra que indica acción		
Turno	PROFESORA	ALUMNA
1	P: ¿Crees que los verbos siempre indican acción?	
2		A: Mmm.. Yo creo que sí. No sé... es algo que haces.
3	P: Por ejemplo, de los verbos que has subrayado... <i>(le enseña la actividad)</i>	
4		A: ¡Ah!, bueno... Aquí <i>érase</i> ... no, no es una acción
5	P: ¿Qué sería?	
6		A: <i>Érase</i> , que fue; o sea, indica un tiempo.
7	P: Mmm...	
8		A: <i>(bajando la voz)</i> No, no sé, supongo que
9	P: ¿De qué verbo crees que es?	
10		A: de ser.
11	P: De ser. ¿Y ser es un...?	
12		A: Sí, es una acción; es existir.
13	P: La acción de existir, ¿es una acción?, ¿el sujeto hace algo?	
14		A: Existe.
15	P: Existe... Por ejemplo, si tú dices: yo soy estudiante...¿sería del verbo ser?	
16		A: Yo soy... es del verbo ser <i>(pausa larga)</i> A lo mejor <i>(se acelera)</i> ser, estar y parecer son..., que no son acciones.
17	P: ¿Qué tipo de verbos serían?	
18		A: Copulativos
19	P. Son copulativos. Y ser copulativo, ¿qué significa ser verbos copulativos?	
20		A: que... que es de ser, estar o parecer. O sea, que...supongo que es diferente que todos los demás, ¿no? A lo mejor todos los demás son... No sé. A lo mejor todos los demás son acciones, pero <i>(se acelera al decir estos verbos)</i> ser, estar y parecer no son acciones.... Ser, estar y parecer no, no tienen... O sea, yo.... <i>(pausa larga)</i> . No, sí que tienen yo soy <i>(pausa larga)</i> tú eres.... Vale. No sé.
21	P. Porque si yo digo por ejemplo me gusta el cine, gustar ¿qué tipo de acción es?	
22		A. Gustar... <i>(pausa larga)</i> ¡Claro! Sería un pensamiento, ¿no? A mí me gust- No sé <i>(pausa larga)</i> . Una acción no es. <i>(pausa larga)</i> . (Fuerte) O sea, yo pensaba más en saltar, cantar, en los típicos esos que te ponen, pero... <i>(pausa larga)</i> , no sé, sería un... <i>(pausa larga)</i> , no sé. Esto sería... <i>(pausa larga)</i> ser. Es que es un verbo, <i>(riendo)</i> no sé cómo.

Durán, Carme (2008): *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària* (en línea).

La profesora le podía haber dado su propia definición, pero no lo hace. Utiliza las preguntas para poner en evidencia la poca firmeza de la definición dada, y que sea la propia estudiante la que detecte la inconsistencia. Sus reflexiones, reformulaciones, énfasis, pausas... permiten detectar marcas del proceso de reflexión; a través de ellas vemos cómo utiliza el lenguaje no sólo para contestar al interlocutor, sino también para regular la actividad, para reorganizar su conocimiento sobre la categoría. En este caso, las preguntas suponen un reto cognitivo que hacen emerger la actividad metalingüística de la alumna.

La conversación permite detectar cómo reflexiona y cómo intenta explicar lo que sabe, qué tipo de metalenguaje utiliza, cuáles son las dificultades que explicita y qué hay de gramática intuitiva y de gramática consciente en sus observaciones. El habla se nos muestra, por tanto, como una fuente de información valiosísima para el docente, ya que permite explorar la base de las creencias previas de los alumnos, indagar en las representaciones gramaticales que los chicos y chicas han construido a lo largo de su etapa escolar y detectar las dificultades que encuentran a la hora de sistematizarlas. La perspectiva dialógica permite al profesor ofrecer ayudas para –en terminología de Bruner– andamiar el aprendizaje de sus alumnos.

Ahora bien, como observa Milian (2005), no todas las conversaciones sirven para aprender. Para poder transferir el control del aprendizaje del docente a los alumnos y ayudar a elevar, peldaño a peldaño, su nivel de abstracción, la interacción oral en las tareas de reflexión sobre la lengua tiene que estar planificada por el docente. Las secuencias didácticas para aprender gramática (cfr. Camps et al., 2005; Camps y Zayas, 2006), basadas en el papel activo del alumno y donde se enfoca la enseñanza de la gramática como un proceso de investigación de los propios estudiantes, son un modelo óptimo que hacen posible la conciencia a través de la manipulación, el reconocimiento y el contraste.

Salvar obstáculos

En estas líneas hemos intentado destacar la importancia del lenguaje –a través del diálogo con los demás y con uno mismo– como mediador básico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Como hemos visto, las interacciones permiten a los alumnos y alumnas construir el significado, pero además señalan al docente las dificultades con que se encuentran a la hora de hablar de gramática y, por tanto, permiten definir las condiciones didácticas necesarias para salvar esos obstáculos.

Es evidente que una metodología basada en el papel activo de los estudiantes y en el diálogo en el aula no es fácil: la interacción en pequeños grupos conlleva un cambio en el rol docente –concebido más como mediador y guía– que no siempre es sencillo gestionar; supone la construcción de instrumentos que se conviertan en reguladores del aprendizaje y que permitan una mayor autonomía de los alumnos, y sobre todo, obliga a vencer una resistencia del propio sistema educativo a hablar en clase, muchas veces visto como síntoma de descontrol y desorden. En contra de esta representación, muy extendida en la Secundaria, defendemos la representación del aula como espacio dinámico, donde el habla se considere un recurso que, como recuerda Wells: “Debe ser desarrollado y explotado como medio poderoso de aprendizaje”. El silencio tiene un prestigio en las aulas de Secundaria que no se merece.

para saber más

- ▶ **Camps, Anna (coord.); Guasch, Oriol; Milian, Marta; Ribas, Teresa (2005):** *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó
- ▶ **Camps, Anna; Zayas, Felipe (coords.) (2006):** *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- ▶ **Durán, Carme (2008):** “Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística” [en línea]. Disponible en <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf>
- ▶ **Fontich, Xavier (2006):** *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ▶ **Milian, Marta; Camps, Anna (2006):** “El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)”, en Anna Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó.
- ▶ **Pontecorvo, Clotilde (2007):** “Pensar, razonar, hablar”, en *Kikirikí. Cooperación Educativa*, n.º 82-83, pp. 43-50
- ▶ **Rodríguez Gonzalo, Carmen (2009):** “L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat”, en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 47, pp. 26-50 (en prensa, versión en castellano en las Actas del I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas. València, 18-20 de septiembre de 2008).
- ▶ **Zayas, Felipe (2004):** “Hacia una gramática pedagógica”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 37, p. 35.